

EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA: DESAFIOS ENFRENTADOS POR DISCENTES COM TEA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INCLUSIVE HIGHER EDUCATION: CHALLENGES FACED BY STUDENTS WITH ASD AT THE UNIVERSITY OF BRASÍLIA

Luana Lopes Bandeira¹
Alia Maria Barrios González²

Resumo: A universidade, enquanto local de ampla discussão, formação e construção do conhecimento, deve preocupar-se, também, com questões sociais, principalmente em relação aos alunos com deficiência, pois a inclusão de discentes com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino superior possibilita a redução de espaços excludentes. Nesse sentido, este artigo, que traz um recorte de uma pesquisa no âmbito do mestrado profissional em educação concluído em 2020, razão pela qual foi mantido o termo “necessidades educacionais específicas”, tem como objetivo: identificar e analisar os desafios enfrentados pelos discentes da UnB, diagnosticados com TEA, perante o processo de inclusão da vida acadêmica. Para tal, realizou-se uma investigação na Universidade de Brasília, com cinco alunos entre 22 e 39 anos, com diagnóstico de TEA, a partir de uma entrevista semiestruturada. Após a coleta dos dados, verificou-se que estão entre os desafios dos discentes: situações de solidão, de insatisfação com o curso, com a relação professor-aluno, com as amizades ou com a falta delas e com desconhecimento dos programas de apoio oriundos da universidade. A análise realizada evidenciou a necessidade constante de repensar os programas de apoio, a partir da escuta ativa dos alunos e das questões que surgem em suas experiências cotidianas.

Palavras-chave: discentes; inclusão; ensino superior; TEA.

Abstract: The university, as a place for broad discussion, training and construction of knowledge, must also be concerned with social issues, especially in relation to students with disabilities, as the inclusion of students with specific educational needs in higher education institutions enables reduction of exclusionary spaces. In this sense, this article, which presents an excerpt from research within the scope of the professional master's

¹ Mestra em Educação pela Universidade de Brasília. Em 2009, concluiu pós-graduação com especialização em Gestão Pública pela Faculdade Fortium. Graduada em Secretariado Executivo pelo Instituto de Educação Superior de Brasília - IESB (2005). Atualmente é servidora da Universidade de Brasília, ocupa o cargo de Secretário Executivo.

² Professora Adjunta na área de Psicologia da Educação, no Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB). Doutora e Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UnB. Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Havana - UH, Cuba, com diploma revalidado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UnB, Brasil. Experiência profissional nas áreas de Psicologia Escolar, Psicologia Clínica, Educação a Distância e Ensino Superior. Âmbitos de pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Práticas Educativas, Processos de Socialização no Ciclo Vital, Ontogênese e Desenvolvimento Moral e de Valores na Perspectiva da Psicologia Cultural, Educação Inclusiva e Formação de Professores na Perspectiva da Diversidade, Corporeidade e Educação, Educação e Saúde em contextos de Educação Formal, Dificuldades de Aprendizagem e Queixa Escolar, Processos Educativos e Atuação em Psicologia Escolar. Áreas de atuação: Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Moral, Psicologia Escolar, Psicologia da Educação, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Ensino Superior, Educação a Distância, Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva.

degree in education completed in 2020, which is why the term “specific educational needs” was maintained, aims to: identify and analyze the challenges faced by students of UnB, diagnosed with ASD, facing the process of inclusion in academic life. To this end, an investigation was carried out at the University of Brasília, with five students between 22 and 39 years old, diagnosed with ASD, based on a semi-structured interview. After collecting the data, it was found that the students' challenges include: situations of loneliness, dissatisfaction with the course, with the teacher-student relationship, with friendships or the lack thereof, and lack of knowledge about the support programs provided. of the university. The analysis carried out highlighted the constant need to rethink support programs, based on active listening to students and the issues that arise in their daily experiences.

Keywords: students; inclusion; university education; TEA.

INTRODUÇÃO

A Universidade, enquanto organização, está composta por indivíduos que têm características singulares, sendo importante que essa diversidade seja utilizada na perspectiva de contribuir para o bom convívio entre os sujeitos da instituição enriquecendo o ambiente como um todo. Sendo um espaço dedicado ao debate abrangente, formação e produção de conhecimento, é fundamental que ela se preocupe com as questões sociais, especialmente no que diz respeito aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Conforme apregoa Chahini (2016, p. 19), a inclusão de discentes com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino superior “possibilita a redução de espaços excludentes, pois a maioria dessas pessoas não tem acesso à educação superior, em decorrência de carência de educação básica de boa qualidade”.

No entanto, é sabido que aprender a trabalhar com a inclusão, especialmente no contexto deste artigo, com a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um desafio para o sistema educacional em geral. Isso porque indivíduos com TEA têm uma "perspectiva de mundo" distinta e precisam ser atendidos por profissionais capacitados para que uma abordagem pedagógica eficaz possa ser implementada. Quando esses estudantes estão em contato com pessoas que não compreendem a natureza do transtorno, as chances de progresso em sua interação e aprendizado podem ser comprometidas.

Na certeza de que pessoas com TEA podem alcançar sucesso em suas vidas escolares e acadêmicas assim como qualquer outro indivíduo, a missão de tentar

promover uma conscientização sobre a importância da inclusão ganhou destaque, enfatizando os desafios que esses estudantes enfrentam.

Assim, esta pesquisa se justifica ao proporcionar aos estudantes um conhecimento que seja igualitário para todos, sem que eles sejam tratados de maneira discriminatória e exclusiva. Afinal, é evidente que a inclusão não é um processo rápido e automático. É um desafio a ser superado, principalmente devido à escassez de professores capacitados e de infraestrutura física adequada para alunos com deficiências. Salienta-se, ainda, que a inclusão deve ser responsabilidade de toda a comunidade, que deve sentir-se comprometida facilitando assim a plena integração deficiente, explica Barkley (2008).

Portanto, compreende-se a necessidade de desenvolver uma pesquisa inovadora, cujos resultados servirão como fundamento para estudos futuros que tratem do mesmo tema. Adicionalmente, argumenta-se que os achados deste trabalho contribuirão para possíveis progressos no contexto universitário para estudantes com esse transtorno.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise dos desafios enfrentados por discentes com TEA na realidade do ensino superior. A investigação foi conduzida na Universidade de Brasília (UnB), fruto de uma dissertação de mestrado finalizada em 2020 e buscou identificar as principais dificuldades e barreiras encontradas por esses estudantes no ambiente acadêmico. Foram cumpridos os procedimentos éticos para a realização do estudo e, de modo a preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, foram nomeados de forma fictícia.

A partir dos dados coletados, esperamos contribuir para a compreensão das necessidades desses alunos e fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas mais eficazes.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Conforme consta no Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais – 5ª edição (DSM-5 TR, 2022), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi consolidado englobando o transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento, uma vez que os sintomas desses distúrbios formam um único espectro contínuo de deficiências, que variam de leves a graves, em dois aspectos principais: a comunicação social e os comportamentos e interesses repetitivos e restritivos, em vez de serem condições distintas.

Essa mudança foi projetada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico do transtorno do espectro do autismo e para identificar alvos de tratamento mais focados para as deficiências específicas identificadas (DSM-5 TR, 2022, p. 38).

O Transtorno do Espectro Autista recebe esse nome porque abrange situações distintas, das mais leves às mais danosas, estando englobadas, segundo Zaqueu et al. (2015), no grupo de dificuldades de comunicação e relacionamento social e acarreta “um transtorno com influência genética, causado por defeitos em partes do cérebro, a amígdala (que tem funções ligadas ao comportamento social e emocional) e o cerebelo” (Tezani, 2014, p. 2).

Este transtorno caracteriza-se pela presença de prejuízos envolvendo três domínios, sendo comum a presença de comprometimentos acentuados das áreas de interação social e de comunicação, bem como de comportamentos repetitivos e estereotipados (Kajihara, 2014). Essa tríade, nas palavras de Gadia et. al. (2014), engloba ao menos quatro níveis de análise: etiológico, neuropsicológico, de estruturas e de sintomas comportamentais e de processos cerebrais.

Os principais estudos na área de déficit, segundo Silva e Elias (2020), estão amparados, sobretudo, nos modelos neuropsicológicos. Sendo assim, o autismo se torna uma condição permanente, acompanhando o indivíduo por toda a vida, podendo ter alterações durante o desenvolvimento da criança e se modificando com o passar dos anos.

INCLUSÃO DE DISCENTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR

Em 1990, foram grandes os avanços no sistema educacional brasileiro, influenciados pela reforma educacional. Santos e Hostins (2015, p. 194) enfatizam:

As discussões acerca da inclusão escolar ganharam força nas políticas educacionais internacionais e nacionais, no entanto, inicialmente observou-se maior ênfase na regulamentação da inclusão escolar na Educação Básica. Nesse período, as diretrizes para inclusão no Ensino Superior eram ainda um tanto escassas.

O primeiro documento direcionado às pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior foi o Aviso Curricular n. 277, de 8 de maio de 1996, organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse trazia orientações e sugestões aos Reitores das Instituições de Ensino Superior (IES) a despeito da importância da adequação dessas no processo de inclusão nesse âmbito do ensino e já apontava para a carência de informações acerca do tema:

Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior (MEC 1996).

O Aviso Curricular n. 277 faz menção à necessidade do desenvolvimento de ações que viabilizem a flexibilização tanto dos serviços educacionais quanto da infraestrutura, com vistas a garantir acesso, permanência e êxito desse alunado no ensino superior.

Segundo o documento, seriam necessários ajustes das estratégias até então utilizadas para atender às demandas apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais específicas. Dessa forma, sugere adaptações em três momentos do processo de seleção do vestibular: na elaboração do edital, para expressar os recursos que poderão ser utilizados no momento da prova e os critérios a serem adotados pela comissão, no momento da realização do exame vestibular, quando salas especiais para cada tipo de deficiência serão providenciadas e no momento de correção das provas, quando as diferenças específicas inerentes a cada portador de necessidades educacionais específicas devem ser consideradas (MEC, 1996).

Ainda como sugestões, visando o acesso desses alunos ao 3º grau, o documento traz:

- Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida; - utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos - colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos; - flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva - adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física; - utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores; - ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato (MEC, 1996).

Santos e Hostins (2015) apontam que, até o ano de 2007, a legislação traduz a necessidade de grupos específicos e que ainda não há concepção de inclusão para o ensino superior, como também não há preocupação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nem com o processo de ensino aprendizagem.

Evidenciam-se os mecanismos de acessibilidade, como adaptações arquitetônicas e acessibilidade de comunicação em Libras e Braille, como se apenas esses recursos garantissem o sucesso de alunos neste nível de ensino. Tais documentos em nenhum momento citaram as

pessoas com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Santos; Hostins 2015, p. 197).

Em 2008, o governo brasileiro apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (MEC, 2008).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e, além de impulsionar a permanência no ensino superior, atenta para a acessibilidade às novas tecnologias e às atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, características essas oriundas desse ensino. É também nesse documento que outras necessidades educacionais específicas, como os transtornos globais do desenvolvimento e habilidades/superdotação começam a ser mencionados na legislação.

Torna-se imperioso destacar que, embora o atendimento da pessoa com necessidades educativas específicas no ensino superior esteja respaldado, os textos legislativos são frágeis, pois observa-se que o foco para o acesso e a permanência do acadêmico está voltado basicamente aos equipamentos e acessibilidade arquitetônica, “é preciso um investimento na qualificação dos professores, além de investimento, em especial nas universidades públicas” (Rocha et al 2023, p. 14612). Contudo, sabe-se que a inclusão é uma realidade e nela insere-se todos os tipos de necessidades especiais, como o Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, cerne desta pesquisa. Essa conquista tem propiciado às pessoas com TEA maior participação social e educacional, nesse contexto, cada vez mais frequente no ensino superior.

Ainda é escassa a produção de pesquisas bem como a implantação de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Em 2006, a Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, recebeu 17 milhões em investimentos voltados à inclusão de índios, negros e pessoas com necessidades educacionais especiais. É interessante notar, todavia que, desse total, apenas 1,5 milhão – menos de 10% dos investimentos – foram destinados a programas de acesso e permanência no ensino superior das pessoas com tais necessidades (Ferrari; Sekkel, 2007, p. 643).

Conforme Lima (2015 apud Rocha et al; 2018, p. 3), “o registro de portadores de TEA no ensino superior no Brasil ainda é incipiente e não há políticas afirmativas específicas para a inclusão dessa população no ensino superior, sendo que apenas os

autistas de grau leve chegam à universidade”, segundo Baalbaki et al (2024), cabe a essa instituição de ensino superior acolher esses estudantes e assegurar condições favoráveis para que possam desenvolver suas habilidades e completar sua formação com êxito.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingir os objetivos estabelecidos, conduziu-se uma pesquisa de campo no Distrito Federal, na Universidade de Brasília - UnB. Após o cumprimento dos requisitos éticos, a universidade, por meio do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), informou a existência de um número significativo de graduandos com o Transtorno do Espectro Autista, público-alvo desta pesquisa. Cabe esclarecer que no ano de 2020, por meio do Ato da Reitoria nº 0845/2020/UnB, a estrutura organizacional do Decanato de Assuntos Comunitários foi atualizada, resultando na transformação do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais em Diretoria de Acessibilidade (DACES).

Após a elaboração de um convite com os objetivos da pesquisa, enviado por e-mail aos estudantes com TEA, apenas cinco deles responderam expressando interesse em participar. Com essa aceitação, prosseguiu-se para o agendamento das entrevistas de acordo com a disponibilidade dos estudantes, que escolheram o dia, horário e local que melhor lhes convinha.

Assim, cinco estudantes com diagnóstico de TEA e interessados em contribuir com a pesquisa participaram do estudo. Eles foram questionados sobre os desafios que enfrentaram no processo de inclusão no ensino superior. É importante ratificar que, para proteger a identidade dos participantes, foram utilizados codinomes, e suas informações estão apresentadas na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Informações sobre os discentes participantes da pesquisa.

Identificação	Curso	Idade
Jacob	Engenharia Aeroespacial	22 anos
Naoki	Geografia	25 anos
Jerry	Línguas Estrangeiras Aplicadas	26 anos
Matthew	Ciências Biológicas	23 anos
Mary	Pedagogia	39 anos

Fonte: Autoria própria.

Os participantes que concordaram em fazer parte da pesquisa foram informados sobre o objetivo da investigação e o método de coleta de dados. Com o intuito de alcançar

os objetivos estabelecidos, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os estudantes com TEA, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a análise de dados, a pesquisa consistiu em seu escopo a análise temática, considerada um “método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (Souza, 2018, p. 52).

Inicialmente, houve uma leitura e análise preliminar das transcrições das entrevistas para identificar temas recorrentes nas declarações dos participantes, com base nas questões do roteiro de entrevista. Em seguida, esses temas foram organizados em categorias de análise, levando em consideração os objetivos do estudo, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais com os discentes.

Categorias de Análise – Discentes TEA	
Informações pessoais	Desafios ou necessidades na universidade
- Curso - Idade	- Situações ou momentos difíceis - Manejo das situações difíceis - Necessidades - Sugestões para a inclusão

Fonte: Autoria própria.

RESULTADOS

Primeiramente, entrevistou-se Jacob que, ao ser questionado sobre os desafios enfrentados ao ingressar na universidade, relatou encontrá-los a cada semestre, especialmente no curso que cursava à época da entrevista. O seu curso incluía disciplinas que envolviam desenhos em 3D, e evidenciava seu principal obstáculo: a orientação espacial. No entanto, após demasiada dedicação, o aluno notou uma melhora nesse aspecto. Jacob também mencionou que possuía dificuldade em acompanhar as aulas, especialmente em compreender as explicações dos professores, segundo ele, retinha melhor a informação quando estudava sozinho ou quando dispunha de ajuda individualizada.

Jacob considerava que a vivência na faculdade gerava ansiedade devido a algumas disciplinas específicas. Ele mencionou sua infância, período em que se considerava mais inteligente. Naquela época, era um dos melhores alunos da turma, mas acredita que, com

o passar dos anos, começara a enfrentar mais dificuldades, inclusive com habilidades motoras.

Ao pontuar as dificuldades enfrentadas ao longo dos semestres em seu curso, o aluno mencionou que as enfrentava constantemente e até considerou abandonar o curso de engenharia. Ele atribuiu essa situação à ansiedade extrema, especialmente após ser reprovado em uma disciplina, o que o fez se preocupar bastante com seu futuro.

Jacob afirmou que aprender o conteúdo ministrado em aula era um dos aspectos mais desafiadores de seu desenvolvimento acadêmico. No entanto, referiu que conseguia lidar com essa dificuldade estudando sozinho com recursos de videoaulas. Ele comentou: "Com videoaulas eu entendo bem, porque consigo controlar, paro e volto, paro e volto, estudando sozinho, basicamente."

Quanto aos suportes de aprendizagem que o entrevistado considerava necessários, Jacob mencionou novamente a ajuda individualizada na figura de um tutor especial, pois, segundo ele: "O tutor é um tipo de monitor e eu posso chegar nele a qualquer momento e tirar a minha dúvida".

Como suporte disponibilizado aos estudantes pela universidade, Jacob considerou o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - PPNE como a melhor ajuda possível no contexto acadêmico, afirmando que "está tudo lá!". Ele destacou que o programa é excelente e conta com os servidores atenciosos.

Quando questionado quanto a sugestões com vistas à melhoria no atendimento acadêmico à diversidade, especialmente para alunos com TEA, o aluno foi enfático ao mencionar que, geralmente, toda pessoa com esse transtorno enfrenta dificuldades em alguma área específica. Por isso, o auxílio deveria ser direcionado precisamente para essa dificuldade, de forma específica e individual.

O próximo entrevistado foi Naoki, que afirmou que, para ele, a realização de provas era um dos principais desafios enfrentados no ensino superior. Além disso, em sua opinião, a elaboração de pesquisa também é outro aspecto do desenvolvimento acadêmico em que possui mais dificuldade: "é porque pesquisa vira coleta de dados, enfim, muitas vezes eu acho que isso pode ser coisa de preguiçoso mesmo, só que realmente é algo maçante, cansativo e desmotivante".

Ao examinar os desafios específicos de aprendizagem no ensino superior, o aluno ponderou sobre o seu esforço para se adaptar à universidade. Ele mencionou que, exceto pelo aspecto acadêmico, achou o cumprimento das atividades relativamente simples. O

principal desafio para o aluno, conforme ele mesmo relatou, estava ligado às relações sociais.

As necessidades de aprendizagem específicas de Naoki pareciam atreladas ao processo de escrita. Ele relatou ter dificuldades em realizar provas escritas e também enfrentou dificuldades ao produzir seu Trabalho de Conclusão de Curso. O apoio fornecido pelo Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE, através do programa de tutoria, demonstrou ser eficaz e foi enaltecido pelo estudante. Naoki mencionou que desenvolveu ansiedade ao escrever o TCC, admitiu que não conseguia raciocinar e que seu estilo de escrita não é propriamente acadêmico, situação em que a tutoria foi essencial como mediação.

No que se refere às recomendações para o processo de inclusão no contexto universitário, em seu ponto de vista, o estudante destacou a necessidade de maior e melhor divulgação das atividades e suportes fornecidos pelo Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE que, em sua opinião, ainda não é de conhecimento de toda a comunidade acadêmica. Segundo Naoki, muitos estudantes ficam cientes do programa somente após apresentar um relatório médico ou através do contato com pessoas que têm necessidades específicas de aprendizagem e já utilizavam o programa. Para Naoki, o debate e a orientação sobre o processo de inclusão na universidade devem envolver toda a comunidade acadêmica, não apenas aqueles com necessidades educacionais específicas.

Jerry foi o aluno entrevistado na sequência, e revelou ter sido o ingresso na universidade o seu maior desafio, demonstrando descontentamento com as orientações iniciais da universidade aos calouros. O estudante explicou que reprovou em quase todas as disciplinas nos dois primeiros semestres e que tentou falar com os seus professores sobre suas dificuldades, sem sucesso: “...teve um professor que não confiou em mim no semestre passado, quis ver se eu estava blefando, aí eu fui apresentar, quase desmaiei na aula, que era uma coisa que eu não tentava apresentar há muitos anos”.

Jerry mencionou que uma iniciativa da universidade que viabilizasse a socialização entre os pares seria agregadora, mas admitiu não saber como isso poderia ser realizado e pondera que o Programa de Assistência às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE talvez não tenha como oferecer esse tipo de assistência.

Ao fazer sugestões com vistas à otimização do atendimento à diversidade, especialmente para aqueles com TEA, o estudante frisou se tratar de um tema delicado

para abordar, pois, com base em sua experiência, "o maior problema é que as pessoas não sabem o que é. Assim, não adianta ter toda a estrutura se você fala a palavra e a pessoa fecha a cabeça na hora".

O estudante Matthew foi o entrevistado em sequência e relatou ter se deparado com algumas dificuldades ao ingressar na universidade. O aluno explicou ter iniciado sua vida acadêmica em escola pública e, segundo ele, devido a isso, se matriculou em cursos pré-vestibulares e, de acordo com ele, isso o auxiliou sobremaneira. Matthew, assim como Jerry, referiu desconhecimento dos procedimentos administrativos iniciais da universidade, justificou que reprovou em algumas disciplinas por não tomar ciência de recursos como trancamentos, recursos tais que poderiam evitar a reprovação.

Matthew elogiou a universidade no que tange os suportes oferecidos, exemplificou sua fala apontando o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE e também os auxílios oferecidos aos estudantes de baixa renda, como isenção no restaurante universitário e o auxílio permanência.

Provocado a sugerir práticas que visem aprimorar o atendimento na universidade, especialmente para os estudantes com TEA, o entrevistado recomendou que deveria haver maior divulgação das iniciativas e programas direcionados a esse público: “acho que tem que divulgar mais, por exemplo, assim que o calouro entrar, já divulgar. Acho que o atendimento é bom, as políticas são boas, mas falta divulgação”.

Mary, última aluna entrevistada, revelou que, além de ter enfrentado momentos complicados com um professor específico, no que diz respeito aos desafios no ensino superior, foi clara ao afirmar que sua maior barreira era participar de grupos de estudo, especialmente trabalhos em grupo, o que considera o seu maior obstáculo na universidade: “quando a professora falava: ‘trabalho em grupo!’, minha mão ficava assim... eu já ficava suando, já gelava, era o desafio”.

Ainda ao pontuar seus desafios, Mary revelou que achava o processo de escrita complexo, exemplificando a elaboração de resenhas “a minha vida escolar inteira, quando tinha que fazer redação, eu tirava zero, porque eu não entregava a redação”.

Como manejo para lidar com percalços acadêmicos, Mary explicou que sempre dialogava com seus professores a fim de conseguir alguma exceção, como adaptação da atividade ou postergação do prazo de entrega.

A entrevistada considerou que a universidade ainda não está preparada para ajudar adequadamente alunos com necessidades educacionais específicas, segundo ela, o esforço

desses estudantes é unilateral e excessivo. Ela julgou que a universidade ainda possui critérios arcaicos de avaliação e que isso pode não viabilizar uma análise justa do conhecimento absorvido pelo estudante durante o período cursado. Ela exemplificou: “você tem que dar atenção para mim, pra ver o meu conhecimento, só que eles não fazem isso, eles querem que seja por meio de uma prova ou por meio de um trabalho”.

Mary afirmou que uma visão mais humanista, com atendimento individualizado, poderia aprimorar substancialmente o atendimento da universidade à diversidade.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pode-se observar, nos resultados obtidos, respostas variadas correspondentes aos desafios enfrentados pelos estudantes universitários com TEA. Foram mencionadas dificuldades acadêmicas e na relação professor-aluno, problemas de interação e necessidade de socialização “mesmo em pleno século XXI, quando em tese, há garantias legais de inclusão, ainda vivenciamos muitas práticas discriminatórias” (Teixeira e Castro, 2023, p.20). O aluno Jacob apontou dificuldades motoras e visuoespaciais, além disso, complexidade em assimilar aulas ministradas a um grande número de pessoas, conseguindo superar esses empecilhos estudando individualmente, com recursos de vídeoaulas ou procurando ajuda personalizada.

Os alunos Naoki e Mary convergiram preocupações semelhantes sobre a realização de provas, argumentando que esse método avaliativo deveria ser revisto. Eles acreditam que existem outras formas de analisar o conhecimento dos estudantes e que isso poderia ser realizado levando em consideração as habilidades de cada sujeito. Os autores Teixeira e Castro (2023, p. 24) corroboram esse pensamento e afirmam que:

[...] é necessário criar caminhos que tornem essa etapa do ensino não apenas um mero sistema de reprodução de trabalhadores com diplomas, mas que também esteja apto a desenvolver a integralidade das pessoas com autismo [...]

Ainda sobre os desafios no contexto acadêmico, Matthew relatou que se deparou com obstáculos logo que ingressou na universidade, reprovando em algumas disciplinas que considerava complexas, simplesmente por desconhecer a possibilidade de adiá-las.

Apesar de cada particularidade, é notável que cada estudante buscou manejos para seus entraves, a maioria deles explicitou a situação aos seus respectivos docentes a fim de resolvê-los.

Além dos desafios na seara acadêmica, alguns participantes consideraram relevante mencionar situações que descreveram como as mais difíceis ou incômodas experienciadas na universidade. O aluno Jerry expôs que, determinada vez, sentiu-se mal a apresentar um seminário, o que julga ser sua principal dificuldade, e que já havia alertado o professor da disciplina, porém teve sua fala desacreditada.

Mary, em sua narrativa, contou que necessitou trancar o curso algumas vezes e, quando regressou, foi constrangida por um professor, que a comparava com colegas que estavam prestes a se formar.

Aqui, devemos refletir sobre as vivências dos estudantes Mary e Jerry, nas quais eles descrevem como os professores tentam controlar a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos, bem como o momento em que devem demonstrar o que aprenderam.

Sabe-se que o desejo de ensinar estudantes com TEA é uma prerrogativa, no entanto, é importante considerar que a construção do conhecimento deve acatar as necessidades individuais ou características de cada indivíduo para que possam ser reconhecidas e abordadas de maneira adequada, uma vez que “não é possível incluir esses sujeitos sem levar em consideração que eles possuem perfis social, motor, sensorial e cognitivo distintos” (Oliveira, Santiago e Teixeira, 2022, p. 4).

É de conhecimento que as pessoas que têm TEA exibem uma variedade de características, mas a dificuldade de na interação social é provavelmente um dos sintomas mais frequentes entre aqueles que o apresentam. Isso foi confirmado pelos cinco estudantes entrevistados, que relataram suas agruras para iniciar e manter relacionamentos sociais. Isso indica que, apesar das diferenças individuais, essas pessoas, assim como qualquer outra, também buscam conexões interpessoais. Na visão de Orrú, “nenhum ser humano deve ser privado de se relacionar com outras pessoas, o ambiente onde as relações sociais são privilegiadas é o melhor e mais adequado” (Orrú, 2010, p. 7).

Perceptível o fato de que, sem serem provocados, os estudantes tiveram a intenção em compartilhar suas emoções e a descreveram como se sentem frente a desafios tanto na interação com seus pares e professores, quanto consigo mesmos.

Naoki, ao descrever suas emoções e como elas o levaram a um quadro depressivo, expressou preocupação com a saúde mental de outros alunos que, ao contrário dele, talvez não tenham acesso a algum tipo de suporte e, conseqüentemente a um acompanhamento adequado. Ele acredita que isso possa causar danos incalculáveis àqueles que precisam

de ajuda psicológica. Apesar de considerar uma realidade distante e desafiadora, Naoki sugeriu que a universidade desenvolvesse programas que permitam o monitoramento da saúde mental de seus estudantes.

Importante destacar que todos os estudantes fizeram menção de que, em algum momento, recorreram a tratamento medicamentoso ou psicoterapia. No entanto, é crucial salientar que a comunidade científica enfatiza que não existem fármacos específicos para pessoas com TEA, as medicações comumente utilizadas são para comorbidades que podem estar associadas a esse transtorno, “tais como como comportamentos repetitivos, desatenção, irritabilidade, hiperatividade, impulsividade” (Silva et al., 2012, p. 155).

Acredita-se que, devido à sua complexidade, compreender a diversidade em sala de aula não seja algo simples aos educadores, contudo, também depende deles não a tornar impossível de ser realizada, é “imprescindível sustentar a visão de igualdade, no sentido da diversidade, onde ninguém é igual, não se tem comparação, todos os seres humanos são diferentes em algum aspecto seja físico ou intelectual” Rocha et al (2023, p. 14612). Ao se tornar um profissional da educação, é necessário considerar o compromisso assumido e aceitar a responsabilidade de ensinar com ética, tolerância e, não menos relevante, generosidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou identificar e examinar os desafios enfrentados pelos estudantes da Universidade de Brasília da UnB diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de inclusão no contexto acadêmico. Através das informações apresentadas, foi possível avaliar as estratégias de enfrentamento em situações adversas experienciadas pelo grupo e compreender o contexto da inclusão sob a vivência dos próprios estudantes. Assim, consideram-se alcançados os objetivos propostos no estudo.

A inclusão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior, além de ser uma obrigação legal, já se tornou uma realidade concreta. A presença desses estudantes no ambiente acadêmico impulsiona a transformação educacional, pois requer que o sistema de ensino esteja em constante evolução.

Neste estudo, o grupo entrevistado narrou situações de solidão, insatisfação com o curso e com docentes, dificuldade nas relações interpessoais e desconhecimento dos programas de apoio oferecidos pela universidade. Pesquisas indicam que o início da vida universitária é concomitante à transição dos jovens para a vida adulta, o que pode

acarretar uma série de mudanças emocionais para os estudantes. Essa experiência pode ser impactante não apenas pelas exigências acadêmicas, mas principalmente porque representa uma mudança de vida, exigindo que os estudantes desenvolvam manejos para lidar com um conjunto de situações desafiadoras em suas vidas. Isso é complexo para todos, mas pode ser especialmente difícil para estudantes com TEA, que às vezes não conseguem discernir suas próprias emoções.

Portanto, é evidente que é crucial promover meios para a divulgação de informações de qualidade sobre trâmites acadêmicos e sobre os programas de apoio da universidade disponíveis aos estudantes com necessidades educacionais específicas, de modo a viabilizar, de forma eficaz, os benefícios provenientes da universidade. Ademais, registra-se a necessidade de se repensar os modelos de avaliação, contribuindo assim para a criação de ambientes de aprendizagem mais equitativos e estimulantes.

Por último, ressalta-se que a pesquisa aqui apresentada foi alicerce para a construção de um relatório técnico entregue ao Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE, atualmente denominado DACES/DAC, com intuito de contribuir com o aprimoramento dos projetos e programas lá desenvolvidos para promoção da acessibilidade no âmbito da UnB. Sublinha-se assim a importância de dialogar e considerar as experiências e necessidades reais das pessoas com deficiência para sua efetiva inclusão nos contextos específicos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC, Associação Psiquiátrica Americana, 2022.

BAALBAKI, A. A. K.; SILVA, D. A. S.; SANTOS, G. S; ANGELI, L.; MENEZES, L.; ROT, L.M.P O aluno com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior: considerações acerca do processo de inclusão. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 1-100, 21 fev. 2024. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.55905/revconv.17n.2-269>. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5351> Acesso em: 12 jun. 2024.

BARKLEY, Russel. Transtornos co-morbidos, adaptação social e familiar e subtipos. In: BARKLEY R.A. et al. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASÍLIA. BRASIL. (org.). AVISO CIRCULAR Nº 277/MEC/GM. **Aviso Circular Nº 277/MEC/GM**, Brasília, v. 0, n. 0, p. 0-0, 8 maio 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CHAHINI, Thelma Helena. **O percurso da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

FERRARI, M.; SEKKEL M. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio**. Psicologia Ciência E Profissão, 2007.

GADIA, Carlos; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. 80 (2 Supl): S83-S94: Autismo, comportamento infantil, desenvolvimento infantil, J Pediatr - Rio de Janeiro, 2014.

KAJIHARA, O. T. 1943-2013: Setenta anos de pesquisa sobre o autismo. In: MORI, N. N. R.; CERZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá, PR: Eduem, 2014, p. 20-33.

OLIVEIRA, Ana Flávia; SANTIAGO, Cinthia; TEIXEIRA, Ricardo. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 48, p. 1-100, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202248238947por>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cGTd6B6WHLzms7HvY4TgNQF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 15 jun. 2024.

ORRÚ, Silvia. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ROCHA, B. R et al. Universitários Autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do docente nesse processo. **Revista Educação em foco**. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/09/014_UNIVERSIT%C3%81RIOS_AUTISTAS_CONSIDERA%C3%87%C3%95ES_SOBRE.pdf. Acesso em 12 jun. 2024.

ROCHA, I. M. R.; PINTO, K. S.; SOUZA, J. C. C.; BRANCO, P.S. B. C. Eu, autista e aluno: percepções de um aluno com transtorno do espectro autista sobre sua inclusão na universidade. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, [S.L.], v. 16, n. 9, p. 14608-14620, 8 set. 2023. South Florida Publishing LLC.

Disponível em:

file:///C:/Users/User/Downloads/Eu_autista_e_aluno_percepcoes_de_um_aluno_com_Tran.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

SANTOS, T.; HOSTINS, R. C. **Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: Uma Revisão da Legislação**, Londrina, p. 194-200, 15 ago. 2015. Disponível

em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/3104>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SILVA, Ana Beatriz; GAIATO, Mayra; REVELES, Leandro. **Mundo Singular**: entenda o autismo. [S. l.]: Fontanar, 2012.

SILVA, C. C.; ELIAS, L. C. Instrumentos de Avaliação no Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática. **Avaliação Psicológica**, v. 19, n. 2, p. 189-197, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712020000200010. Acesso em: 12 jun. 2024.

SOUZA, L. K. de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados**: conhecendo a Análise Temática. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v71n2/05.pdf>. Acesso em 13 jun. 2024.

TEIXEIRA, K.; CASTRO, R. Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior: uma investigação em porto velho/ro. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 36, n. 1, p. 1-100, 16 ago. 2023. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x70200>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70200>. Acesso em 03 maio 2024.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 207p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2638?show=full>. Acesso em: 05 maio 2024.

ZAQUEU, L. C. C. et al. Associações entre sinais precoces de autismo, atenção compartilhada e atrasos no desenvolvimento infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 293-302, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/5pc9wQZsmnq36dHK9sZzNXm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.